

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме управления исследовательским поиском студента-практиканта, направленным на выявление во-первых, научно-методических проблем, над которыми работает педагогический коллектив учреждения образования, где будущий педагог проходит практику; во-вторых, поиск материалов для своей курсовой / дипломной работы; в-третьих, выявление перспективных технологий, методик в образовательной практике; в-четвертых, определение «точек» роста научно-методического обеспечения учебно-исследовательского поиска студента-практиканта.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, управление, исследовательский поиск, педагогическая практика, качество образования.

Paper is devoted to management research finding student: scientific and methodological problems in pedagogy; the search for materials for their course / degree work; the identification of promising technologies, techniques in educational practice.

Keywords: teaching and research work, management, exploratory search, pedagogical practice.

Проблема: при каких организационно-методических, психолого-педагогических, научно-методических условиях учебно-исследовательская составляющая педагогической практики может быть эффективным каналом смысложизненного самоопределения будущего учителя в сфере образования, стимулом личностного и профессионального самосовершенствования.

Цель статьи: исследовать достижения научно-методической мысли по проблемам педагогической практики, обозначить «точки роста» на пути ее совершенствования в целостном процессе профессионального педагогического образования.

В статье осмыслены итоги исследования педагогической практики предвыпускного и выпускного курсов учреждений высшего педагогического образования в течение 1992-2012 гг.

Основными методами сбора эмпирического материала были: системная рефлексия итогов педагогической практики студентом-практикантом; контент-анализ отчетов студентов и руководителей педагогической практики; кластерный анализ исследовательских заданий, рекомендованных кафедрой для управления исследовательским поиском будущих учителей.

Проблемы содержания, сроков, видов, форм и места педагогической практики в истории педагогического образования имеют богатую историю: это и программа по «Внешкольной работе с детьми и подростками» профессора Беклешева [8, с. 10-11] и система организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов – «выдвиженцев», программы ГУСа [7, с. 74-76].

В образовательном дискурсе педагогическая практика по-разному определялась ее организаторами: «непрерывная педагогическая практика», «общественно-педагогическая практика», «методическая практика», «стажерская практика» [5, с. 344-345].

Начиная с 80-ых годов, в педагогических вузах бывшего советского государства вводится гибкая система организации педагогической практики. Содержание ее определялось через систему теоретических знаний и профессиональных умений студентов, которые формируются на разных курсах вуза и реализуются в реальных видах деятельности [1, с. 47-49].

Особенности ее организации и содержательного наполнения обусловили следующие факторы: во-первых, сокращение времени на ее проведение; во-вторых, возрастание требований к уровню профессиональных компетенций, предъявляемых обществом, государством к выпускникам современных педагогических университетов.

Одним из возможных путей повышения качества педагогической практики в Республике Беларусь является модель инновационной подготовки учителей [4, с. 18-19].

Модель включает обобщенную характеристику личностных качеств выпускника, научно-методическое обеспечение хода педагогической практики, средства для выявления соотношения между видами деятельности, оптимизации процесса развития профессиональных и личностных качеств будущих учителей [6, с. 146-149].

Соотношение видов деятельности будущего учителя в процессе педагогической практики представлено учебной, воспитательной, коммуникативной, учебно-исследовательской, диагностической, управленческой деятельностью.

Учебно-исследовательская деятельность представляет собой наиболее сложный компонент практики, требующий научно-методического сопровождения исследовательского поиска студентов.

В опыте кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ подтвердила эффективность такая форма сопровождения исследовательского поиска будущих учителей, как программа наблюдения за деятельностью педагога-инноватора, ориентированная на изучение определенной проблемы. Среди них: какие средства использует педагог для стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся на занятии; как организуется взаимодействие обучающихся на занятии; какими средствами педагог стимулирует самостоятельную работу учащихся; какие инновационные формы, методы, технологии используют педагоги.

Выполняя задания, студенты осуществляют своего рода «срез» реального состояния образовательной практики. Чтобы этот срез отражал объективную картину, в протоколах предлагается перечень возможных ориентиров-подсказок, направляющих внимание исследователя.

В качестве примера приведем фрагмент протокола, помогающий практиканту получить ответы на вопросы: какие инновационные формы, методы, технологии используются в практике образования; каково соотношение инновационных и традиционных приемов в организации дидактического процесса.

В протоколе фиксируются, во-первых, формы организации деятельности обучающихся: урок-лекция, лекция-парадокс, защита знаний, защита идей, урок вдвоем, урок-встреча, урок-сюрприз. Если еще какие-либо новшества имели место, студент добавляет самостоятельно.

Второй объект внимания студента – инновационные способы (методы, технологии) усвоения учебной информации. Студентам предлагается набор инновационных методов, технологий, наличие которых он фиксирует в протоколе. Приводим их примерный перечень: «Пила» - 1; «Пила» - 2; обучение в команде; обучение – игра; портфель ученика; французские (педагогические) мастерские; пресс-конференция; дебаты; технология полного усвоения знаний; гостиная; «сократовские» беседы; традиционный урок.

Третий объект исследования студента – контроль / самоконтроль, взаимоконтроль / оценивание деятельности в течение урока. Практикант отслеживает, какие приемы использует педагог. Для ориентировки предлагается: самостоятельное воспроизведение; широкое использование в учебных ситуациях; широкое использование во внеурочных ситуациях; использование усвоенного знания для получения нового знания.

Для выявления средств, чаще всего используемых педагогами с целью стимулировать учебно-познавательную активность учащихся, были предложены следующие ориентиры. На этапе формулирования учебно-познавательных задач – это формулировки: эвристического характера; требующие опоры на опыт учащихся; вопросы, задания проблемного типа; традиционные задания.

На этапе стимулирования интереса к содержанию осваиваемого учебного материала предлагались такие приемы и методы: способы расположения учащихся в аудитории (диады, малые группы, команды, клуб, традиционные и др.); дискуссионное

изучение материала; взаимное обучение, оценивание, проверка; игровые формы обучения; опора на личный опыт студентов / учащихся; использование аудио, видео; диалоговые формы обучения; создание однородных по уровню успеваемости групп; создание неоднородных по уровню успеваемости групп; стимулирование персональной ответственности; стимулирование коллективной ответственности.

Для изучения приемов и средств стимулирования качества образовательного продукта (знаний, умений, навыков) предложены ориентиры: глубокое знание; гибкие (подвижные) знания; прочные знания; умения применять в учебной ситуации; умение переносить в различные ситуации; умения конструировать новые знания на основе имеющихся; умения проверять и оценивать самого себя; умения оценивать другого.

Мониторинг педагогической практики студентов проводился с 2004 по 2013 гг. Анализ 452 протоколов, ориентированных на изучение соотношения инновационных и традиционных методов в образовательной практике школы, показал, что это соотношение по параметру «формы инновационной и традиционной работы» соотносится в пропорции 40% (инновационных) к 60% (традиционных); по параметру «методы и способы работы» – в пропорции 20% (инновационных) к 80% (традиционных).

Только 4,7% практиков используют инновационные приемы и методы для проверки усвоенных обучающимися способов деятельности, в частности: владение методами получения новых знаний и включением их в активную деятельность; обоснование условий и границ применения освоенного метода, приема; освоение видов деятельности, адекватных изучаемой проблеме с заданными параметрами.

Приведем данные, полученные в итоге анализа 452 протоколов, представленных студентами. На этапе формулирования учебно-познавательных задач урока эвристические задания зафиксированы в 27% протоколов; опора на витагенный опыт учащихся – в 23% протоколов; проблемная формулировка задач урока – в 11% протоколов. Традиционная формулировка учебно-познавательных задач (запомнить, научиться и др.) преобладает.

На этапе стимулирования интереса к содержанию усваиваемого учебного материала учителя активно используют: способы расположения учащихся в аудитории; дискуссионное изучение материала; игровые формы обучения. Эти показатели зафиксированы в 70% протоколов.

Создание малых групп, однородных по уровню успеваемости, преобладает. Более того, можно сказать, что группа по неоднородному уровню успеваемости зафиксированы в 3% протоколов.

Для стимулирования учебно-познавательной активности на этапе формирования качества образовательного продукта (знания, умения, навыки) чаще всего фиксировались установки: на глубокие, прочные знания (76% протоколов); установки на умения конструировать новые знания на основе уже имеющихся зафиксированы в 5% протоколов.

Изучение приемов и методов стимулирования самостоятельной работы учащихся на уроке осуществлялось с ориентацией на основные этапы учебно-познавательной деятельности школьников. Так, для этапа первоначального уяснения и последующей отработки учебного материала предложены возможные варианты действий учителя, побуждающие активность учащихся: декодирование содержания деятельности в работе с текстом (видео- звукозаписью), его способы; способы уяснения содержания (вопросы, реплики); способы фиксации уясненного содержания (записи, чертежи, схемы, устное повторение).

Усвоение учебной информации могло быть стимулировано такими приемами: произвольное усвоение (обычные упражнения, опора на схемы, рисунки, без опоры); произвольное усвоение: запоминание по частям; воспроизведение после каждой части; кодирование усвоенного с помощью различных знаков; систематизация и графическое моделирование; соотнесение и увязывание с уже известным; включение усвоенного в уже известное; комплектование единиц усвоения и их воспроизведение; создание семантически целостной системы единиц воспроизведения.

Для этапа контроля/самоконтроля, оценки/самооценки предложен такой набор приемов и методов: самостоятельное воспроизведение; широкое использование в учебных ситуациях; широкое использование во внеурочных ситуациях; использование усвоенного знания для получения нового знания.

Анализ результатов исследовательской работы студентов показал, что среди приемов и средств, которые учителя используют для стимулирования самостоятельной работы учащихся непосредственно на уроке, в 27% протоколов зафиксированы: декодирование содержания осваиваемого материала с помощью записей в тетрадях, схематических изображений чертежей; почти 40% учащихся прибегают к устному повторению усваиваемого содержания. Произвольное запоминание через систематизацию, графическое моделирование фиксируется в 70% протоколов.

Установка на использование усвоенного учебного материала во внеурочных ситуациях, задания на применение полученных знаний для решения смысловых задач были зафиксированы в 6% протоколов.

Для исследования приемов, методов, форм организации взаимодействия учащихся на уроке, используемых учителями, предложены были следующие ориентиры: на этапе формирования учебно-познавательных задач: добиться успехов больших, чем это возможно в учебе наедине, при фронтальной организации обучения; смена социальных ролей при изучении учебного материала (коммуникатор, аналитик, энциклопедист-консультант, контролер-инспектор, синтезатор, этик и т.д.); создание обстановки взаимного доверия; создание позитивной взаимозависимости с помощью общих целей, общих средств, общего продукта учебной деятельности.

На этапе организации взаимодействия в процессе отработки и усвоения учебного материала: обучение друг друга дискуссии; взаимный обмен информацией; диалоговое взаимодействие по содержанию осваиваемого материала; формирование философии ошибки и работа с ней; уточнение наиболее трудного, интересного как диалог с самим собой; объяснение другому.

На этапе контроля/самоконтроля, оценки/самооценки такими показателями были: определение критериев знания-незнания; определение вопросов, заданий на проверку/самопроверку усвоенного материала; аргументация выставяемого себе и другому балла; номинации академического и социального уровня.

Анализ протоколов, ориентированных на фиксацию приемов, используемых педагогами для организации взаимодействия учащихся, показал, что среди целевых установок на позитивное взаимодействие педагоги чаще всего используют: общие для всех цели и результаты предстоящей деятельности – 74%; общие средства (карточки, фломастеры, рисунки) – 42%; смену социальных ролей при изучении материала (аналитик, коммуникатор, энциклопедист, консультант, контролер-инспектор, синтезатор) – 7%.

На этапе отработки и усвоения учебного материала наиболее часто педагоги прибегают к следующим приемам: взаимный обмен информацией – 74%; диалог по поводу содержания усваиваемого материала – 72%; уточнение наиболее трудного материала – 74%; объяснение другому – 74%. Смена социальных ролей при изучении нового материала, оценки/самооценки зафиксирована в 4% протоколов; формирование философии оценки отмечено только в двух протоколах из 452.

Взаимодействие в процессе контроля/самоконтроля, оценки/самооценки характеризуют такие приемы как: определение критериев знания-незнания – 62%; аргументация выставяемого себе и другому балла – 4,4%; номинации академического и социального уровня – 7,4%.

Выводы.

1. Полученные студентами-практикантами материалы свидетельствуют о движении образовательной практики в сторону использования новых технологий обучения, о

приемлемом соотношении традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса.

Что же касается организации и стимулирования системного усвоения знаний, создания «семантически целостной системы единиц воспроизведения», то она встречается лишь у одного из десяти педагогов.

2. Значимой для личности обучающегося, но не освоенной пока образовательной практикой, остается проблема содержательной оценки и самооценки выставляемых и получаемых баллов, определения социальных ролей, которые исполняют школьники в процессе обучения. К упускаемым возможностям можно отнести использование технологий «обучения в сотрудничестве».

3. Кросскультурный анализ самооценки студентами психолого-педагогических умений, которыми они овладели и продемонстрировали во время педагогической практики, выявил наибольший «разрыв» в пределах кластера «трудности организации воспитательных воздействий»: среди выпускников 2012 г. только 3-4% респондентов оценивают баллом «4» (по пятибалльной шкале) свою готовность к организации общественно полезной деятельности учащихся, к включению их в обсуждение общественно-политических проблем страны и мира.

4. Среди респондентов 1992 г. эти трудности не фиксировались. Уточняющие собеседования с учителями общеобразовательных школ, выпускниками УВО 2012 показали, что в системе педагогического образования намечается тенденция утраты созидательной функции педагогической деятельности. Общеобразовательная школа реализует в основном функцию обучения. Недооцененной является функция самореализации и осознанного жизненного самоопределения учащихся.

Пролонгированный анализ затруднений студентов-практикантов по названным показателям отмечается постоянно, начиная с 2004 года, и может быть отнесен к статусу «не улучшаемых состояний» [4, с. 39].

Список использованных источников

1. Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования. / И. И. Казимирская. – Минск, МГПИ им. М. Горького. – 1992. – Ч. 2. – 136 с.
2. Кондрашова, Л. В. Превентивная педагогика: Учеб. пособие / А. В. Кондрашова. – Киев: Вища школа, 2005. – 231 с.
3. Кузьминский, А. И. Педагогический профессионализм как основа здоровьесберегающей деятельности современного учителя / А. И. Кузьминский // Теоретические основы здоровьесберегающей деятельности учителя. Седльце-Черкасы, 2014. – 314 с.
4. Педагогическая практика студентов: Теоретические основы и опыт реализации / В. П. Тарантей, И. И. Прокопьев, И. А. Карлюк и др. / Под ред. В. П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 354 с.
5. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М. М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 346 с.
6. Цыркун, И. И., Пунчик, В. И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект / И. И. Цыркун, В. И. Пунчик. – Минск: БГУ, 2008. – 248 с.
7. Проекты программ по педагогическим дисциплинам для пединститутов // Сов. педагогика. – 1938, № 10.
8. ЦГАСПб. Ф. 4331, О. 31, ед. хр. 8 л. 10-18.